

# 「学び合いの場」を生み出す国語科学習 ～「子どもの読み」を起点とした読解指導により～ 北川 勝則

読解指導を中心に、複式授業において主体的に学び合う国語科学習の展開を模索してきた。そのためには『「子どもの読み」を起点とした読解指導』が有効であると考えた。そして、その学習が機能するためには「一人学びの十分な時間の確保」と「読みの交流が活性化するための『みとりと支援』」が必要である。主体的な学び合いの成立には、聴き合い学び合う学級風土、特に司会係の「切り返し」が有効であることと「学び合いの場」を生み出す教具の提供が有効であることが確認できた。しかし、単元における学習課題の明確化が、より主体的な学び合いのためには必要である。

キーワード：複式、文学的文章、主体的な学び、やまなし、みとりと支援

## 1. 「学び合いの場」を生み出すために

### 1. 1. 複式授業と学びをデザインする子どもたち

複式授業においては、間接指導の時間が半分を占めるために、子どもたちが主体的に学び合い、学びをデザインする手立てが必要である。

学校提案では、「学びをデザインする」とは、「課題解決のプロセスに見通しをもつことであり、その主体を子どもたちにも置く」ことであると定義している。これを国語科授業の文学教材の単元で考えれば、一人一人の読者としての「読み」を大切にした授業を構想することであると考えた。

つまり、教師の発問を中心に教材の主題を読み取ることに重点を置くのではなく、教材の内容と自分自身の経験を重ねて「どう読んだか」を中心に授業を行うということである。「僕はこう読んだけど、みんなはどう読んだのかな。」と主体的に読みを交流する価値が生まれると考えたのである。

しかし、複式学級では、主体的といっても、子どもたちに全てを任せていては、学びを成立させることは難しい。また、主体的に読むといっても、国語科の授業であるからには、浅い読みで止めていくわけにはいかない。

そこで、国語科授業で「学び合いの場」を生み出すためには、十分な一人学びの時間の確保と教師のみとりと支援が不可欠であると考えた。また、学校提案にもあるように、「聴き合い学び合う学級風土」作りも当然必要である。これら3つのことを念頭に置きながら実践に取り組んできた。

### 1. 2. 主体的な学びを促す学級風土づくり

複式学級の主体的な学びにおいて、司会役の児童が果たす役割は大きい。1年生の時から司会をしてきているので、高学年ともなれば授業の進行は出来るようになっている。しかし、指導者がい

ない間接指導時に「聴き合い」「学び合い」ができるような司会はなかなかできない。そこで、司会が深めるような進进行をできたときをとらえ、学級通信(図1)に掲載することにより、主体的な学び合いが成立するような司会のあり方をクラス全員に示すようにしてきた。以下にその文章の一部を示す。

(ゆりの「色の表現力がすごい」に対して…)  
たくや…僕もたしかにそうだと思います。  
ゆかり…例えば、どんなことですか。  
ゆり…「鋼」や「黄金」と書いて「きん」と読むところ。  
ゆかり…「鋼」や「黄金」といった色を書くところが、表現力がすごいということですね。  
何気ないやり取りですが、「表現力がすごい」という抽象的な意見に対して、そのまま進んでいくのではなく、「例えば」と具体的にどういうことかを、司会のゆかりさんは問うています。このように、「抽象的な意見に対して具体を問う」ということは、授業中に教師がよくすることです。しかし、このやり取りには教師は全く関与していません。また、意見が出た後には、「～ということですね。」と司会がまとめています。

図1

また、司会役の児童には、授業後に司会の振り返り(図2)を書かせ、進行の責任感を持たせるようにしてきた。

たいち…今日は時間配分がうまくいき3分あまった。前よりもスムーズにいった。もっと次は早く終わりたい。  
ゆかり…遊ぶ時間をへらして、よゆうをもてるようにしたいです。話し合いをもっとしたいです。  
ゆり…3、4段落ができなかったのも、もっとチャッチャとすすめなきゃなと思いました。

図2

### 1. 3. 読みの起点を作るワークシート

複式授業でのワークシートというと、間接指導時のことを考えて、予め教師が指示や発問を記入しておき、児童が記入するだけで学習が成立する

ように工夫されているものが一般的である。しかし、そのようなワークシートでは、子どもたちの自由な発想や考えは表現されにくいと考えた。そこで、図3のように、ワークシートの上半分に教科書テキストのコピーを貼り、下半分は自由に書き込みできるようなワークシートを使うことにした。自由度が高い分、子どもたちは書き込む内容を自分で考えなくてはならず、時間がかかると予想される。また、各自がまったく方向性の違う読みや表現方法をとることも予想される。

しかし、「子どもの読み」を起点とした読解を目指すならば、一人学びの表現の場はできるだけ自由に出来る必要があると考えた。

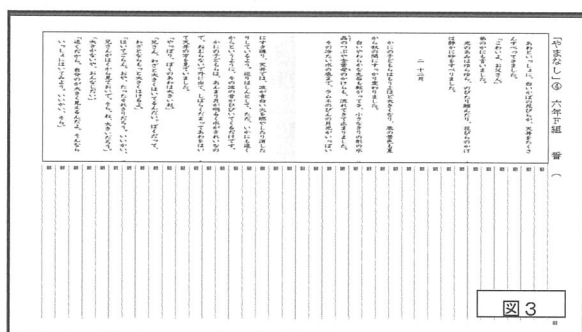


図3

#### 1. 4. 「学び合いの場」を生み出すみとりと支援

4. 本時におけるみとりと支援について	
1年生	2年生
子どもたちの事前のみとり	子どもたちの事前のみとり
★1F1「たのしいよ。」	★2F1「大きくよんだらいい。」
1F4「おむすびころんのところをしるべ。」	2F3「ドロップみたいだ。」
ねずみのこえ。」	あまり生きものの様子を想像できていない。
1F5「たのしくよむ。」	2F4「いそぎんちゃん、やしの木ににている。」
1F6「なんだかいいうた。」	2F6うなぎ：「ながくて、おもしろい。」
2回目の歌	2F2くらげ：「おるんぶるんのところがきれ
1F3「おどろだすな。」	ーだな。」
3回目の歌	2F8「にじ色のくらげなんてみたことないよ。
1F3「うたうたいない。」	「きれいだ。」
	2F7は生きものに対する記述なし。
1回目の歌については、4人が一人学びで考えを持っている。しかし、2・3回目は、1F3のみが、書き込んでいる。また、3回の歌について、記述がない児童が2人いる。おじいさんが楽しくなっていることは読めていても、場面を豊かに想像しきれていない。	
みとりに対する支援の方法	みとりに対する支援の方法
「だから」	「だから」
3回同じ歌が繰り返されているが、「同じ読み方でいいの」という視点を与えることで、3つの歌を比較させるようにする。また、「誰か」「どこで」という視点で考えさせることで、3つの歌をより具体的に想像させる。	海の生きものの様子を豊かに想像して読めてい2F2の読みを取り上げたい。そして、2F2の表現が、比喩から想像を広げていることを共有させ、比喩の後に吹き出しをつけたワークシートの使用につなげていく。
期待する学び合いの姿	期待する学び合いの姿
「だから」	「だから」
○「私は、『おみをあてたらきこえたよ』だから1回目はお小さく読むほうがいいです。」	○「水中ブルドーザーみたいなの力強そうないせびだと思えます。」
○「僕は、おじいさんも踊りながら歌っていると思う。3回目は楽しく読んだらいい。」	○「ドロップみたいなのいろいろな色の岩からはえてるので、とってもきれいだなあ。」

図4

子どもたちが主体的に学ぶといっても、子どもたちだけで読みを深めていくことは難しい。そこで教師は、子どもたちの読みをみとり、具体的な支援を考えていくことになる。(図4)

複式学級ではその場合、少人数であることの特

性を生かして、一人一人が、その課題についてどう読んでいるのかを指導者が事前に把握する。

その上で、話し合いでどのような展開になるのかを予想し、子どもたちの話し合いでは、気づきにくいところやより深めてほしいところに焦点化されるようにするための手立てを指導者が用意することになる。そして、その支援によって子どもたち自身が主体的に学びながら学びを深めていけるようにするのである。

## 2. 主体的に学び合う複式授業の展開

### 2. 1. 「受け取ろう、作者のメッセージ」「やまなし」の授業構想

本単元は、作品の主題やメッセージを自分なりに読み取る力をつけることを主目標とする。「やまなし」では、語り手が「小さな谷川の底を写した、二枚の青い幻灯です。」「私の幻灯は、これでおしまいであります。」と語っている。この作品構成の特長を生かし、主題を読み取っていく手立てとして、作者になり代わり「あとがき」を書き加えるという活動を構想した。

「あとがき」を書き加えるためには、作品の視点・情景描写・オノマトペ等の表現や読み取った人物の心情や関係から物語の主題を考える必然性が生まれる。しかし、文学作品の主題の受け取り方は一人一人違うものである。その違いを交流するところに「学び合いの場」が生まれると考えた。

全員が「自分の読み」を確立し、そこから交流を始めることにより、主体的な学び合いが生まれると構想した。

第1次	単元全体の見通しをもつ
第1時	「やまなし」を音読し、あらすじをとらえ、初発の感想を書く。
第2時	感想を交流し、読みの学習計画を立てる。
第3時	新出漢字や難語句について調べる。
第2次	自己の課題に沿って読みを深める
第1・2時	学習課題に沿って一人学びを行う。
第3時	全員で話し合いたい課題を決める。
第3次	課題に沿って全員で読みを深める
第1・2時	「五月」「十二月」の各場面を中心に課題に沿って、全員で読み取りを話し合う。
第3時	「五月」と「十二月」通して、課題に沿って、全員で読み取りを話し合う。
第4次	伝記を読むこと通して主題に迫る
第1時	「イーハトーヴの夢」を読み、宮沢賢治の考えが「やまなし」と関連している部分を探す一人学びをする。
第2時	2つの作品から、宮沢賢治が読者に伝えたかったことを話し合う。

第3時	読み取ったメッセージを活用して、「やまなし」のあとがきを書く。
-----	---------------------------------

### 3. 「やまなし」の授業の実際

#### ◎第1次第1時

①「強く心に残ったこと・感想」②「読んでいて疑問に思ったこと」③「作者からのメッセージは何か」の3点について初読後の感想を書いた。書いた内容は、以下の通りである。

ゆり	①よくわからない。色の表現力。擬音語？②なし③宮澤賢治の作品は、ふんいきと色を優先している。
みさこ	①クラムボンとは。②作者は何を伝えたいのか。この物語はどこへ行くのか。クラムボンって何？③何か分かってほしかった。
たいち	①クラムボンってだれ？②クラムボンはだれ。③しっかり見ること。
たくや	①クラムボンはだれ？②クラムボンはだれ？③「十二月」にだけ出てくる「やまなし」を題名としたのは、何か大事に思いそれを読者に受け止めてほしいと願っている？
ゆかり	①クラムボンは何なのか。②この話はどんな話なのか。作者は何を伝えなかったのか。③作者は、読者の人に、たくさん想像してほしかった。

#### ◎第1次第2時から第2次第3時まで

前時の感想の交流と課題作りをした。各自がつくった課題は以下の通りである。

ゆり	色の表現について
みさこ	なぜ作者はやまなしを題名にしたのか。やまなしに何か伝えたい事があるのか。
たいち	やまなしとカワセミが川に入った？（落ちた）ときの違い。魚がいなかったのになぜカワセミと間違えたのか。
たくや	やまなしについて調べる。なぜやまなしが十二月だけに出てくるのか。題名としたのは、「何かを大事に」の何かを調べる。
ゆかり	話の筋をつかむ。（どんな話なのか）なぜ題がやまなしなのか。

ここから、一人学びを行い、各自の課題について読みを深めていった。その後、全員で話し合いたい課題を決めていった。

○色の表現について

○やまなしを題名にしたのはなぜか

○作者独特の表現について

○作者は何を伝えなかったのか

第3次の全体の話し合いは3時間とってある。そこで、子どもたちと話し合い、「五月」「十二月」のそれぞれで1時間ずつ色や表現について話し合うことにした。また、3時間目には題名について話し合うことに決めた。

#### ◎第3次第3時

教師のみとりと支援は図5の通りである。

本時に向けての児童のみとり	本時に向けての指導者の6年生への支援
ゆり「五月」は、・とうめいな、何もない空間。・ぼい。・自分もとけていきそうな音さ。・楽しそう。と記述している。	児童の読みのみとり① ゆり「十二月」は、・すきとおっていてなんだか、それそれに、「やまなし」そして「十二月」入ることをこぼれそう。・外から見ているに封じての考察はされている。しかし、観点かんじ。・神聖なかんじ。と記述している。はそれぞれ違っており、そのままでは課題解
みさこ「かこの子達は、魚がかわせみに食べられ、法に向かって自分たちの読みを紡いでいくこみてるのを見てショックだったけれど、次に落とは難しいと予想される。」	さ「できた「黒い丸い大きなもの」はやまなし」 こ「だったので、ハッピーエンドはやまなしで終ったから」と捉えている。
たいち「なぜ「五月」と「十二月」なのかに封	支援の具体的なポイント① た「して、「一番生き物がさかん（元気）な時」と「五月」と「十二月」の世界を対比すること
ゆり「元気がない時だからかな。」と一人学びで、作者の意図を読み取るようにさせる。そ	ち「記述をしている。のため、「かわせみ」と「やまなし」の記述
みさこ「一人学びの結論では、「作者は、読者にやを比較させる。その際、記述を大きく提示し	た「まなしについて考えてほしかった。」とだけ、一つ一つの表現に着目させやすくする。
ゆかり「記述している。」	く「それでも、難しい場合には、かこの兄弟の言
や「やまなしは場面ふんいきがえにつかわ動の記述に着目させる。」	れ「ている。泣きそうーゆかい」
たいち「やまなしの川の中の世界を楽	い「魚かい。魚はこわい所へいった。」
ゆり「しく思っている。（カニ）」	「こわいよ、お父さん。」
みさこ「一人学びの結論では、「やまなしが一番」	「十二月」
ゆかり「細かく長く書かれている。」と記述している。	ゆ「やまなしのいいにおいでいっぱいでした。」
か「記述の量」	「おどるようにして、やまなしの円いかけ
ゆり「魚くあわくかわせみくやまなしくクラムボン」を追いしました。」	「やまなしの絵を描き、そこに「いいにおい」
ゆかり「やまなしの絵を描き、そこに「いいにおい」	「ひとりやにいいお酒ができるから。」
と記述している。	

図5

授業は、課題「どうして『やまなし』を題名にしたのか」について交流するところから始まった。みさこ、たくや、ゆかりの3名が「どうして『やまなし』を題名にしたのか」を自己の課題として一人学びをしてきたが、結局自力では解決できず、本時でも自分の意見をはっきりと出せず、話し合いが進まない状態がしばらく続いた。

①ゆり…魚、かわせみ、やまなしの中で、魚とかわせみは悪いイメージだからじゃないかなと思います。みなさん、わかりましたか。

（他のフォロワー達から）「…うん。」

②ゆかり…もう少し、わかりやすくできますか。

③ゆり…かわせみは、魚をとっているのだから悪いイメージがあります。魚は…。後は誰かお願い。

④たいち…魚も悪いことをしているというイメージがあるんだと思います。

⑤教師…もう少し、イメージを具体的に話し合いましょう。文章のどこから感じとれたのかを出せると良いですね。

（ここで、「かわせみ」と「やまなし」の描写の部分が拡大しているテキストを上下に並べて掲示する。）

⑥たいち…「鉄砲玉のようなもの」という所では、人を殺すようなイメージがあります。

⑦ゆり…かわせみの所では、「ぎらぎら」という表現があるのに対して、やまなしでは「きらきら」と表現しています。「ぎ

らぎら」はあまり良い感じがしなくて、「きらきら」だと良い感じがします。

⑧たくや…かわせみのくちばしの「とがっている」という所からは、「当たったら痛い」という感じがします。

⑨ゆかり…他に質問や意見はありませんか。

⑩ゆり…前に貼った範囲以外なんだけど、かわせみは「こわい」でやまなしは「おいしそう」です。どうしてかというところ、かにの兄弟がかわせみの時には「こわいよ、お父さん。」と書いてあるのに対して、やまなしの方では、「おいしそうだね、お父さん。」と書いているからです。

⑪たくや…『『かわせみだ。』かにの子どもらは、首をすくめて言いました。』というところから、それほどかわせみを怖がっているということが分かると思います。(中略)

以下は、続いて授業後半の「五月」と「十二月」の比較に入った部分である。

⑫たいち…僕は、五月が明るいイメージで、十二月が暗いイメージです。

⑬ゆり…たいち君はどうしてそう思ったのですか。私は、逆で五月が暗いイメージで、十二月が明るいイメージです。

⑭ゆかり…逆に、なぜゆりさんはそう感じたのですか。

⑮ゆり…かわせみが悪いイメージですよ。それが五月にあります。十二月には良いイメージのやまなしが登場するからです。

⑯たくや…僕も、五月に悪役のイメージの動物が多いと思います。

⑰たいち…僕は、色のイメージだと、五月は明るいと思います。逆に十二月は暗いからです。

⑱ゆかり…ゆりさん、理解できましたか。

⑲ゆり…たいち君に意見です。私はまだ、五月が暗いと思っています。五月には「鉄色」が出ていますよね。「鉄色」というのは悪いイメージだと思うからです。(後略)

#### 4. 「やまなし」の授業の考察

発言①から④までは、自分たちで意見を出し合っているものの、意見が続いていかないとみとった。これは、事前のみとりと一致するものである。そのための支援として、「かわせみ」と「やまなし」の描写の部分を目立つように拡大したもの

を、上下に掲示することで比較がしやすいように支援を行った。その結果として、発言⑥から発言⑧が、具体的な描写から出されたので、支援は成功したと考えられる。必要に応じて「かにの兄弟の言動」を指導者から働きかけるつもりであったが、その部分については、ゆりの発言⑩が出たので、支援はする必要がなくなったのである。

また、発言⑫と⑬では、意見に対立はあるものの、「どちらの方が暗いか」という印象でのみ話し合われている。そこで、司会であるゆかりが⑭「なぜそう感じたのか。」と切り返したことによって、発言⑮⑯⑰と「登場人物」や「色」といった根拠をもとにイメージを話し合う展開へと移行していったことが分かる。この話し合いでは、指導者は5年生の方におり、完全に子どもたちだけの話し合いである。この部分からは、「聴き合い、学び合える『学級風土』」そして学びをデザインする子どもたちの姿が成立していると言えるのではないだろうか。

#### 5. 成果と課題

主体的な学習を目指すことにおいて、聴き合い学び合う学級風土を育てることは、非常に有効であった。指導者がみとりと支援を行うものの、自分たちだけで学習する時間が長い複式授業では、子どもたち自身で学び合うことで学習の質を維持することができるからである。複式学級では、その中でも特に司会の役割が大きいことも分かってきた。今回の実践では、司会役の児童が「切り返し」を適切に行うことで、学びを自分たちで深めることができていた。

また、教師のみとりと支援では、予想される話し合いの部分に焦点化させる表や拡大テキストを用意した。こうした、教具を用意することで話し合いを活性化させることができたと思う。支援というと「指示」や「発問」をイメージするが、具体的な教具や設定を用意することが「学び合いの場」となることが確認できた。

課題としては、単元のゴールの明確化が挙げられる。主体的な学びを成立させるためにも学習単元の見通しを子どもたちに持たせることが不可欠であるが、本単元では、子どもたち自身に「あとがき」を書くことの必然性を十分に持たせられなかったと感じている。そうしたことがクリアできれば、より主体的な学び合いが目指せるのではないかと考えられる。

#### 参考文献

津田修吾(1999)「生き生きと学ぶ国語科授業の探求」溪水社